Laurent LESCOUARCH

SPECIFICITE ACTUELLE D'UNE APPROCHE ALTERNATIVE : LA PEDAGOGIE FREINET

Résumé : L'approche Freinet est historiquement alternative du fait de son inscription dans une conception particulière des apprentissages et de la place accordée aux centres d'intérêts de l'enfant et à la vie coopérative. Pourtant, l'évolution des pratiques prescrites pour les enseignants du primaire depuis la loi de 1989 sur l'éducation en France et la place importante prise par les approches des apprentissages issues des didactiques constructivistes dans la formation des enseignants tend à rendre ces particularités moins significatives dans les représentations des enseignants. Ainsi, les aspects les plus visibles de l'entrée Freinet que sont les techniques (Entretien, Travail Individualisé, correspondance, conseil…) ont une forme très proche de ce qui est actuellement préconisé pour les pratiques de classe (ateliers de langage, différenciation, débats citoyens…) et la particularité de cette approche n'est plus évidente pour les acteurs enseignants. Pourtant, nous faisons l'hypothèse qu'une spécificité importante reste effective et notre recherche vise donc à identifier les éléments de spécificité des pratiques pédagogiques Freinet actuelles.

Mots-clés : Pédagogie Freinet - Spécificité - Pédagogies alternatives - Innovation - Méthode naturelle - Education nouvelle - Ecole moderne.

INTRODUCTION

La recherche d'une alternative aux méthodes d'apprentissage traditionnellement expositives en pédagogie n'est pas un projet récent. Legrand (1970) a mis en évidence que le courant de l'éducation nouvelle s'est construit depuis le XIX^{e} siècle sur la quête d'une entrée pédagogique différente de l'approche traditionnelle. Nous pouvons parler de « pédagogies alternatives »[1] au sens où elles visent à développer une autre entrée sur les apprentissages mais également dans la mesure où elles se proposent de mettre en oeuvre un projet éducatif différent du projet dominant comme le développe Viaud (2005).

Lorsque que le modèle dominant de la formation était lié aux méthodes traditionnelles en situation impositive collective simultanée (Meirieu 1985), les tenants de ces pédagogies alternatives pouvaient se positionner relativement aisément en opposition avec les préconisations institutionnelles sur un argumentaire emprunté aux théories constructivistes et la lisibilité de la différence était immédiate pour les formés. Cependant, les lignes ont bougé ces vingt dernières années et les propositions didactiques inscrites dans une optique constructiviste sont désormais omniprésentes dans la formation des enseignants. La formulation de la loi de 1989 « l'élève au centre du système » était un indicateur de cette évolution et s'est traduite dans la formation par une forte incitation à la mise en œuvre de « pédagogie de projet », à une prise en compte des représentations initiales des élèves sur une base de « conflit sociocogni-

[1] Nous reprenons ici le sens donné à cette expression par M. Fournier dans une enquête du n° 179 de la revue *Sciences Humaines* de février 2007

tif ». Ces préconisations étaient jusque-là l'apanage des mouvements d'éducation nouvelle valorisant des méthodes actives.

Les pédagogies historiquement positionnées comme alternatives ne sont donc plus forcément perçues comme telles par les enseignants du fait de l'évolution des préconisations en formation. Ainsi, nous avons pu constater empiriquement qu'il n'est pas évident d'expliciter la particularité d'une approche comme celle de la pédagogie Freinet à de jeunes enseignants pour lesquels l'idée de « partir de l'enfant », « prendre en compte ses représentations », « individualiser le travail » n'ont rien de nouveau et sont un élément constitutif du discours de leur formation. Pourtant, des différences importantes restent peut être effectives entre ces nouvelles pratiques préconisées et une pédagogie alternative comme la pédagogie Freinet à laquelle nous nous intéressons dans cet article.

Elaborée par Célestin Freinet dans le cadre de son mouvement de l'école moderne à partir de 1920, cette pédagogie constitue une tentative originale de mise en œuvre d'une approche naturelle fondée sur la coopération, l'expression libre des enfants et le travail. Elle s'appuie sur différentes techniques dont les plus connues sont l'imprimerie, le plan de travail, la production de textes libres, les enquêtes et conférences, la correspondance scolaire, la réunion de coopérative, les ateliers d'expression et de création.

Notre réflexion vise à identifier les éléments de particularités de cette pédagogie dans le contexte actuel à partir de la présentation de leurs pratiques par les acteurs afin de vérifier s'il subsiste une différence entre les nouvelles propositions pédagogiques issues de la prise en compte par les didacticiens des approches socioconstructivistes et une entrée comme celle d mouvement Freinet.

Dans une première partie, nous présenterons les éléments de recherche relatifs à cette pédagogie nous permettant de problématiser la question puis rappellerons notre méthodologie avant de développer les éléments de distinction que nous avons pu identifier.

A. Pédagogies « rénovées » et pédagogie Freinet

1. Un nouveau paradigme

Nous nous proposons de comparer l'approche « Freinet » avec les approches de l'apprentissage valorisées actuellement dans le cadre des plans de formation des enseignants. En effet, nous pensons que depuis les années quatre-vingts l'approche strictement transmissive et applicationniste des situations d'enseignement qui dominait dans la formation a considérablement été remise en question par la prise en compte des recherches en éducation (dans la lignée du projet inhérent à la création des IUFM tel que le présentait le ministre L. Jospin en 1991 ou encore J. Lang en 2001 lors de la reformulation du plan de rénovation de la formation des enseignants).

L'intégration des théories constructivistes et socioconstructivistes dans les processus de réflexion sur les apprentissages a conduit la recherche (et notamment en didactique) vers la perspective d'un « enseigner autrement » que l'on retrouve dans le contenu des formations en IUFM. De même, la prédominance des approches constructivistes dans les travaux universitaires concernant les apprentissages nous paraît

être un indicateur fort de l'hégémonie de ce paradigme de l'apprentissage dans le discours de la formation. [2]

Cette prise en compte s'est traduit dans la formation par la valorisation d'entrées pédagogiques actives comme la pédagogie du projet et les pédagogies de situations de résolution de problème qui sont proches dans la forme d'entrées construites de longue date dans les approches d'éducation nouvelle ou de l'école moderne (dans le cas de la pédagogie Freinet) comme l'exprime Vellas (2008) : *« Praticiens, mouvements pédagogiques, chercheurs en éducation proposent ainsi depuis que l'école existe, des pratiques pédagogiques répondant à une conception constructiviste du développement et des apprentissages. Plus ou moins fondées sur des théories constructivistes scientifiques complexes (Piaget, Wallon, Vygotsky, Bachelard et les chercheurs qui poursuivent dans cette ligne aujourd'hui). Mais toutes présentées comme des alternatives à un enseignement se référant à une autre conception de l'apprentissage.* »

Les « didactiques constructivistes » sont donc dominantes dans les préconisations et en référence à Bertrand (1993), nous désignons sous cette expression les procédures d'enseignement-apprentissage développées dans le champ des recherches en didactique justifiées par les théories psychocognitives et nous employons également la formulation de « didactiques socio-constructivistes » pour celles qui sont construites à partir des théories sociocognitives.

Tout comme les entrées pédagogiques issues des réflexions de l'éducation nouvelle (comme celle de Freinet) qui se caractérisent par des courants divers, ces dernières ne constituent pas un ensemble unifié (Jonnaert 2001) mais ont en commun une référence au constructivisme et sont héritières de la logique antérieure des « pédagogies spéciales » des écoles normales primaires en tant que réflexion disciplinaire sur la transmission et l'appropriation des savoirs (Houssaye 1997). En ce sens, nous emploierons pour désigner ces approches pédagogiques actuelles inspirées des didactiques constructivistes ou socioconstructivistes par l'expression de « pédagogies rénovées ».

La situation de domination de cette entrée dans les prescriptions a un impact sur le regard que peuvent porter les enseignants sur les pédagogies alternatives « historiques » issues des mouvements d'éducation nouvelle. En effet, les travaux contemporains des didacticiens s'inscrivant dans ces paradigmes se situent également dans l'héritage de la construction d'une « pédagogie scientifique » et peuvent contribuer dans certains esprits à reléguer tous les tâtonnements des grands pédagogues comme Freinet au chapitre « histoire » de la réflexion pédagogique. Or, nous pensons que cela constituerait une conclusion un peu hâtive car, si une entrée pédagogique comme celle du mouvement Freinet s'inscrit également dans une perspective de méthodes actives et constructivistes, elle peut rester néanmoins une construction pédagogique singulière d'actualité comme l'illustrent des travaux récents.

[2] Notre propos est ici contextualisé et nous prenons en compte la logique de formation qui reste dominante dans les IUFM en 2009 malgré une évolution en cours depuis la loi de 2005 sur l'éducation et les nouveaux programmes de l'école primaire tendant à valoriser des approches plus transmissives au détriment d'entrées plus constructivistes comme l'illustre le glissement des préconisations dans l'arrêté de 2006 relatif au cahier des charges de la formation des maîtres. La réforme en cours de masterisation de la formation et les contenus des nouveaux concours pourront avoir également à terme une influence importante dans l'évolution des préconisations en formation.

2. Des recherches sur la pédagogie Freinet

La littérature de recherche sur la pédagogie Freinet relève de grilles de lectures distinctes. Peyronie (1999) identifie différents paradigmes de recherche en sciences de l'éducation pouvant travailler sur ce thème : recherche pédagogique, didactique des disciplines, formalisation universitaire de leurs pratiques par des praticiens, histoire des idées pédagogiques, histoire sociale du mouvement. Nous en retiendrons trois pour situer notre axe recherche.

Dans la lignée philosophique et pédagogique, de nombreux écrits ont permis de mettre en évidence la singularité de l'approche Freinet. Plusieurs colloques consacrées à l'actualité de la pédagogie Freinet ont permis dans les années quatre-vingt-dix de mettre en évidence l'intérêt et les caractéristiques de cette entrée[3]. Legrand (1993) nous donne ainsi une vision nette de la rupture d'approche de l'apprentissage constitutive de la pédagogie Freinet dans ses principes. Peyronie (2000) met en évidence l'existence de principes sous-jacents faisant « système » relatifs à la fois aux finalités (l'école ouverte sur la vie, l'éducation du travail, l'école populaire) et des principes fondateurs concernant les apprentissages (tâtonnement expérimental, méthode naturelle, libre expression).

Le mouvement Freinet est organisé lui-même dans une perspective de recherche par des « praticiens réflexifs » en dehors d'une logique universitaire qui a donné lieu à de nombreuses publications (ouvrages ou revues). Nous avons conduit une analyse de la revue de référence de cette pédagogie « Le Nouvel Educateur »[4] et avons constaté que ce sont essentiellement les techniques et dispositifs qui sont mis en exergue dans la présentation de cette pédagogie par les praticiens.

Dans un paradigme différent, sur le plan de l'étude des pratiques d'enseignement et de leurs effets sur le public, le récent travail de l'équipe Theodile de Lille 3 permet par ailleurs de situer la réalité des pratiques « Freinet » à partir de données empiriques relatives à une enquête diachronique et synchronique très rigoureuse à l'école de Mons-en-Barœul.

Pour Reuter (2007), d'un point de vue d'extériorité, l'établissement étudié se caractérise par le fait que l'école est constituée comme une micro-société s'appuyant sur un idéal démocratique, ouverte sur son milieu environnant. La question des apprentissages y est centrale avec un enfant à construire comme sujet apprenant à partir de ses propres questionnements. De plus, l'enquête a une dimension comparative avec d'autres écoles mettant en évidence une efficacité des pratiques. Ce travail permet d'identifier des éléments de particularité qui, pour nous, viennent confirmer l'actualité du questionnement sur la spécificité de cette entrée dans le contexte français contemporain.

Dans une autre perspective relative à l'identification d'un modèle pédagogique (Meirieu 1994), nous avons, pour notre part, choisi de nous distancier des techniques emblématiques de cette entrée pédagogique et des grandes options philosophiques pour nous centrer sur les dimensions praxéologiques et théoriques qui sous-tendent

[3] Nous faisons ici référence aux deux colloques organisées à l'université de Bordeaux : *Actualité de la pédagogie Freinet* en 1987 et *La pédagogie Freinet : mise à jour et perspectives* en 1993. Un colloque *Freinet, 70 ans après* a également été organisé à l'université de Caen en 1996. Ils ont fait l'objet de publications d'actes recensés en bibliographie.

[4] Nous avons analysé le contenu de la revue sur quinze ans du n° 31 de 1992 au n°187 de 2007.

les pratiques afin d'aborder la question de la spécificité dans la dynamique de la construction des apprentissages.

Au sens général, est spécifique ce qui est particulier, caractéristique, qui n'appartient qu'à quelque chose ou quelqu'un. Nous nous intéressons donc à ce que font ces enseignants qui les distinguent des autres dans un registre qui n'est pas celui des techniques mais celui de la dynamique pédagogique. Le pédagogue étant appréhendé comme un praticien-théoricien de l'action éducative (Houssaye 1993), comprendre ce qu'il y a de particulier ou de spécifique en pédagogie Freinet dans cette perspective nécessite donc de s'intéresser au discours des acteurs sur leur pratique afin d'analyser comment ils pratiquent la théorie et comment ils théorisent leurs pratiques. Nous sommes à la recherche de ces éléments à travers la manière dont les acteurs eux-mêmes perçoivent leur spécificité.

3. Méthodologie d'enquête

Notre objet de recherche est donc d'identifier les éléments de spécificité des pratiques pédagogiques des enseignants « Freinet »[5]. Notre propos s'appuie sur des observations conduites en classe et un travail d'analyse d'entretiens avec des enseignants pratiquant la pédagogie Freinet du Groupe Départemental de Seine Maritime (GD 76). Les données analysées sont de deux types :

Une partie des éléments développés sont liés à des observations et entretiens menés dans le cadre de travaux de recherche sur l'aide aux élèves en difficulté incluant plusieurs classes d'enseignants de ce groupe pratiquant la Pédagogie Freinet (Lescouarch 2006). Ces observations ont permis de faire émerger la question de la spécificité de ces pratiques en comparaison des autres approches des apprentissages scolaires.

Dans une autre phase de l'enquête, les enseignants ont été confrontés dans un premier temps à une grille d'auto-analyse construite préalablement. Les entrées retenues pour identifier des particularités étaient les types de médiations utilisées, les modalités de prise en compte des apports de l'enfant et la part d'improvisation réglée dans le fonctionnement de l'enseignant. Dans un second temps, ces grilles ont servi de support pour des échanges collectifs en groupe restreint pendants lesquels les enseignants ont explicité leurs réponses aux questions de la grille. Ces échanges ont été enregistrés puis retranscrits. Cette retranscription a ensuite été le support d'une relecture par un groupe élargi d'enseignants qui ont donné leur point de vue sur les éléments développés par leurs collègues.

Le chercheur en Sciences de l'Education était en position d'animateur participant pendant les débats à partir d'un guide d'entretien reprenant les catégories de la grille d'auto-analyse et participait à la réflexion par des relances. Cette instrumentation visait à permettre une distanciation du fait de la posture impliquée du chercheur, lui-même membre de l'ICEM et ancien praticien Freinet. Les conclusions et analyses sont à lire à travers le prisme de ce positionnement qui peut impliquer une forme de subjectivité mais, à l'instar des approches ethnographiques, nous pensons que cet in-

[5] Beaucoup de personnes se réclamant de cette pédagogie dès lors qu'elles en utilisent une des techniques, nous avons été obligé de préciser cette notion. Cette pédagogie étant basée sur la coopération également entre adultes et une formation par le compagnonnage, nous considérerons comme « Enseignant Freinet » uniquement des enseignants déclarant pratiquer cette pédagogie et participant à des groupes coopératifs de travail de l'Institut Coopératif de l'Ecole Moderne (ICEM).

convénient est compensé par l'accès à une parole « en confiance » entre pairs et une connaissance approfondie des dispositifs pédagogiques permettant d'affiner le questionnement et la précision des données. Ces débats enregistrés ont fait l'objet d'une analyse de contenu catégorielle par thématique permettant d'identifier les aspects particuliers du discours et des pratiques que nous allons maintenant présenter.

B. Conception des apprentissages et posture :
les particularités des conceptions pédagogiques des enseignants « Freinet »

Il nous semble important de développer certains des points caractéristiques de la spécificité des pratiques de ces enseignants « Freinet ». Nous ne développerons dans le cadre restreint de cet article que les principaux aspects que nous avons pu identifier en relation aux apprentissages scolaires, les éléments relatifs à la socialisation que nous n'aborderons pas en détail constituant de notre point de vue un autre registre de spécificité perceptible dans des travaux de recherche récents (Carra et Faggianelli 2005).

Nous aborderons successivement la question du public, de l'approche naturelle de l'apprentissage, du sens et du rapport au savoir avant de développer le rapport à la programmation et la place du sujet. Notre réflexion sera illustrée par de cours extraits d'entretiens.

1. Une pédagogie s'adressant à l'enfant et non à l'élève

Comme le rappellent tous les documents de communication de l'Institut Coopératif de l'Ecole Moderne (ICEM)[6], la Pédagogie Freinet fonde ses pratiques et ses techniques, ses outils, ses institutions sur la responsabilisation individuelle et collective, l'autonomie, la coopération et l'entraide, l'expression, la communication. Cela conduit les enseignants à situer leurs actions dans un rapport à l'enfant et non à l'élève. Cette dimension est identifiable dans le vocabulaire utilisé.

Ainsi, dans nos entretiens, le terme d'« élève » n'est pratiquement jamais utilisé et nos interlocuteurs nous parlent le plus souvent d'« enfants » ou de « gamins », ce qui nous paraît très significatif d'une posture de travail centrée sur l'enfant que l'on retrouve dans les propos suivants : *« Je crois que dans la pédagogie Freinet, c'est essentiellement la mise en valeur de l'enfant, de l'être en tant que tel avant ses savoirs. C'est pas trop… Enfin les savoirs, on a besoin d'avoir des savoirs acquis mais en même temps ce n'est pas le meilleur élève qui sera le plus valorisé dans la classe. Chacun a sa dimension en fait. Untel sera plus valorisé à tel moment, tel autre à un autre moment et chacun a sa dimension en tant que tel. »* (F3)

C'est bien l'enfant sujet de ses apprentissages qui est au centre de leur système pédagogique et sa mise en projet personnel d'apprentissage est donc l'un des objectifs principaux. Cela passe par l'utilisation d'une pédagogie de projet.

Cros (1994) définit la dynamique de projet comme un *« paradigme valorisant l'activité concrète et organisée d'un sujet soucieux de se donner un but et les moyens adaptés pour l'atteindre »* (p. 802). Dans le champ éducatif, Cros montre que la pédagogie du projet héritée des expérimentations des mouvements d'éducation nouvelle est une proposition pédagogique fréquente depuis les années soixante-dix visant à mettre en oeuvre une action finalisée par un but explicite selon les principes de De-

[6] Ces éléments sont disponibles sur le site internet de cette association : www.icem-pedagogie-freinet.org [Consulté le 25 juin 2009

wey et s'est traduite par la construction d'une technique d'enseignement *« permettant de découper la matière à enseigner en une série de petits projets »* (p. 803). Cependant, cette technique pédagogique peut prendre des formes variées comme l'ont montré Bru et Not (1987) et nous pensons que sous un même terme, des logiques différentes sont identifiables.

En effet, sous cette expression de « pédagogie du projet », les enseignants désignent des formes pédagogiques allant de l'organisation thématique de contenus pluridisciplinaires à la mise en oeuvre par les élèves d'une réalisation concrète. Certaines, comme la pédagogie thématique, sont distinctes d'une véritable « pédagogie de projet » car cette dernière n'est pas liée à la forme de l'activité mais à sa dynamique (se fixer des buts, chercher des moyens pour les atteindre dans le cadre des apprentissages).

Or, sur ce plan, l'étude des pratiques d'aides des enseignants spécialisés (Lescouarch 2006) met en évidence des pratiques très contrastées.[7] Nous avons été amené à distinguer des formes de travail particulières peuvent avoir une forme relativement similaire mais s'inscrivant dans des dynamiques pédagogiques différentes. Nous distinguons donc une « pédagogie de projets d'enfants » dans laquelle les élèves décident collectivement d'une activité à réaliser, d'une production et construisent des apprentissages en réalisant le but fixé, d'une « pédagogie de projets d'activités fonctionnelles initiés par l'adulte » dans laquelle l'adulte décide d'une activité à réaliser, d'une production, et y implique les enfants par un processus d'enrôlement.

Cette distinction est très opérante de notre point de vue pour distinguer les pratiques « Freinet » des préconisations actuelles dans la formation des enseignants qui restent dans une logique programmative *a priori* et ne peuvent envisager la mise en oeuvre du projet que dans la perspective d'une maîtrise par l'enseignant de l'ensemble des paramètres. Il est ainsi demandé fréquemment à des stagiaires IUFM d'avoir tout prévu en amont du déroulement des activités qu'ils vont proposer aux élèves sous forme de projets de réalisation. Dans ce cas de figure, le projet est avant tout celui de l'adulte et s'adresse à un élève non impliqué personnellement contrairement à la dynamique de projets d'enfants les impliquant plus directement.

En pédagogie Freinet, la dimension « projet » intervient sur le plan personnel par l'individualisation du travail mais également sur le plan collectif par la pratique d'une « pédagogie de projet » bien que les enseignants « Freinet » mettent peu en avant cette dimension dans leur discours. Nous faisons l'hypothèse que la pédagogie de projet est tellement intégrée dans le quotidien de la classe qu'elle n'est plus perçue par les acteurs comme un élément à valoriser mais elle est de fait centrale soit à tra-

[7] Dans les formations d'enseignants, on appelle « projet » toute activité finalisée servant de support à l'apprentissage. Dans cette conception, lire un album ou réaliser une tâche définie par l'adulte est considérée comme un projet d'activité. Il s'agit de faire vivre des activités scolaires extérieures au désir de l'enfant en les reliant thématiquement. Nous qualifions donc ces formes de travail plutôt d'activités scolaires finalisées par un thème ou de projets d'activités initiés par l'adulte lorsque le lien entre les différents éléments des activités est réellement fonctionnel. Nous les distinguons d'autres situations pédagogiques finalisées, issues de la demande des enfants, et dans lesquelles les différents savoirs rencontrés s'articulent de façon logique pour la réalisation du but que l'enfant s'est fixé. Cette forme de travail n'entre pas dans une logique d'enseignement programmé, puisqu'on ne peut prévoir d'avance les obstacles que l'enfant va rencontrer dans la réalisation de son projet. Dans ce cas, l'activité est un projet d'enfant. Dans la forme, ces différents types d'activités peuvent se ressembler, mais leur dynamique interne est opposée.

vers des projets individuels, soit à travers des projets collectifs qui ont la particularité de se situer dans ce que nous qualifions de « pédagogie de projets d'enfants ».

Cette approche de la pédagogie de projet mise en oeuvre dans la pédagogie Freinet a des éléments de spécificité important comme le développe Schlemminger (2003) : *« le projet dans une classe Freinet n'est pas un élément supplémentaire dans la panoplie des procédés et techniques didactiques possibles ; son scénario pédagogique n'est pas implicite en ce qui concerne l'articulation des activités d'apprentissage avec la quête du savoir ; il n'est pas réservé à des plages horaires spécifiques (comme les deux heures prévues pour les TPE et les Travaux croisés) ou à des activités particulières. En pédagogie Freinet, le projet constitue la base même du travail, il est le point de départ des apprentissages et de l'acquisition des compétences disciplinaires et transversales ; il les motive. »*

Cette distinction permet de caractériser des entrées sur les apprentissages fondamentalement différentes. Ce constat est à mettre en relation avec le rapport à la dimension naturelle ou artificielle des situations d'apprentissage proposées par les enseignants.

2. Une place laissée à un tâtonnement expérimental
dans une démarche « naturelle »

Une second aspect caractéristique est, pour nous, le rapport au naturel dans la démarche mise en oeuvre dans l'apprentissage. Ces enseignants recherchent une approche naturelle en opposition à l'artificialité de ce que Freinet désignait sous le nom de scolastique. Si, historiquement, la scolastique est une forme d'enseignement de l'université médiévale centrée sur des méthodes de transmission formelles reposant sur une connaissance livresque, Freinet (1947) utilisait cette expression de « scolastique » pour désigner les situations scolaires relevant d'une règle de travail et de vie particulière à l'école qu'il qualifiait de « méthodes traditionnelles » en opposition à des « méthodes naturelles » comme l'indique l'extrait de texte suivant : « *Il y a entre les Méthodes traditionnelles et nos Méthodes naturelles une différence fondamentale de principe, sans la compréhension de laquelle toutes appréciations seraient toujours injustes et erronées : les méthodes traditionnelles sont spécifiquement scolaires, créées, expérimentées et plus ou moins mises au point pour un milieu scolaire qui a ses buts, ses modes de vie et de travail, sa morale et ses lois, différents des buts, des modes de vie et de travail du milieu non scolaire et que nous appellerons milieu vivant »* (p. 227).

Freinet partait donc du postulat qu'il existe une manière naturelle de construire des apprentissages par imprégnation, imitation, tâtonnement qui aurait un caractère universel et serait valable pour l'acquisition de toutes sortes de savoirs. Les savoirs scolaires pourraient donc être acquis en suivant le même processus naturel que les mécanismes vitaux sur le modèle de l'apprentissage du langage oral ou de la marche. La distinction « méthode naturelle »/« scolastique » sert de point de repère identitaire et est particulièrement intégrée par les enseignants Freinet interrogés si l'on prend en compte la réponse suivante lorsqu'on les interroge sur la particularité de leurs pratiques : *« Pas de côté scolastique parce que c'est certainement aussi tout ce que l'on veut rejeter de la pédagogie traditionnelle. »* (F1)

Ce refus de la scolastique induit une démarche très particulière dans le rapport à l'organisation des apprentissages scolaires. Leur entrée se distingue fondamentale-

ment de leur point de vue de celle des « pédagogies rénovées » qui, dans la définition de Freinet, seraient à ranger du côté des méthodes traditionnelles bien qu'elles participent d'une forme d'innovation par rapport aux approches expositives.

Cette notion de « naturel » en pédagogie Freinet est toutefois sujette à ambiguïtés car ce n'est pas le milieu qui est naturel (une classe est de toute façon un milieu artificiel, plus ou moins vivant et en lien plus ou moins direct avec la vie sociale), c'est le processus d'acquisition que Freinet appelle le tâtonnement expérimental. Ce processus consiste à apprendre en formulant des hypothèses qui sont ensuite expérimentées puis validées ou infirmées par l'expérience. Cette pédagogie se construit sur l'expérimentation permanente pour apprendre, considérant que ce processus d'hypothèse-essai-erreur-réadaptation est naturel à l'humain dans ses apprentissages.

Les enseignants interrogés mettent particulièrement l'accent sur cette dimension de leur pratique qui leur semble être l'élément d'identification de leur particularité : *« Mais tout est lié tout le temps. Quelles que soient les entrées par lesquelles on arrive à la pédagogie Freinet, on va inévitablement tomber sur cette question-là. Qu'on y rentre par les outils, qu'on y rentre par la gestion du groupe, on va toujours se confronter à cette question du tâtonnement à un moment ou un autre. Quand on se confronte à la question du tâtonnement, là on est en Pédagogie Freinet. C'est peut-être cela qui fait la marque. »* (F2)

Cependant, l'apprentissage par expérimentation n'est pas l'apanage de la pédagogie Freinet car on peut identifier une démarche d'expérimentation, de formulation d'hypothèses dans les didactiques des sciences ou dans des dispositifs comme « la main à la pâte ». Toutefois, cette expérimentation est bien souvent restreinte à l'optique des activités scientifiques et dans un cadre artificiel alors que dans la pédagogie Freinet, cette démarche s'applique à tous les types d'apprentissage et est mise en oeuvre dans un contexte fonctionnel. Les conditions de ce tâtonnement expérimental ne sont donc pas similaires à ce qui est proposé dans les démarches de situations de résolution de problème car il s'applique à tous les domaines disciplinaires et se déroule au quotidien dans la classe dans la perspective d'un travail de production.

Cette dynamique « naturelle » des apprentissages doit, de leur point de vue, permettre de donner du sens aux savoirs scolaires par une entrée fonctionnelle.

3. Donner du sens : une approche des savoirs en contexte fonctionnel

Ces enseignants considèrent également que le processus « naturel » est en œuvre lorsque l'enfant apprend les choses quand il en a éprouvé le besoin et en fonction de ses centres d'intérêt. La fonctionnalité des savoirs dans les tâches quotidiennes est perçue comme ce qui peut leur donner sens : *« les connaissances sont des outils pour aller vers une complexité et c'est pas le seul objet de la pratique de classe. C'est parce qu'on la rencontre à un certain moment qu'on a besoin de l'expliciter pour des gamins pour aller plus loin et à la différence peut-être d'autres façons d'appréhender qui consisteraient à dire : « aujourd'hui on va faire l'imparfait, demain on fera le passé composé après ce sera le passé simple et ainsi de suite. » alors que les choses se croisent parce qu'on les rencontre et qu'on en a besoin pour les expliciter, pour les utiliser* ». (F2)

Dans les approches Freinet, les adultes cherchent donc à faire construire les connaissances scolaires dans un contexte fonctionnel et signifiant. Les techniques comme le texte libre ou la correspondance sont des entrées permettant de donner sens

au fait d'apprendre à lire et à écrire parce que les enfants ont besoin de ce savoir-faire dans la vie de la classe pour écrire le courrier aux correspondants, rédiger un texte pour le journal.

Cette préoccupation de penser l'activité afin qu'elle prenne sens pour l'enfant est fondamentale et constitue un marqueur important de cette pédagogie. Cependant, il ne faudrait pas en conclure trop rapidement que toutes les activités sont pensées systématiquement dans le projet et le désir de l'enfant car les propos de nos interlocuteurs se caractérisent en fait par une approche complexe et nuancée de la question : *« Il y a le désir de l'enfant mais sauf que… puisque les choses sont complexes, je ne pense pas qu'il y ait un désir inné d'un enfant d'apprendre le verbe chanter au présent. Par contre il y a le besoin. C'est-à-dire que en partant de leur désir ; en faisant des projets que tu te retrouves confronté à des besoins d'apprentissage pour écrire un texte… Il y a un moment donné où je leur dis de toute façon la conjugaison.. il y a un moment donné où ça va vous servir tout le temps et bien il va falloir l'apprendre. Dès qu'on va écrire un texte, on fait référence à ce qu'on a appris. »* (F1)

Faire sens, c'est donc, pour eux, situer une activité dans un contexte global qui permet d'expliciter la tâche et la relier à d'autres acquisitions. Dans cette perspective, les techniques Freinet ne sont pas finalisées en elles mêmes mais sont des outils au service d'un but plus global. Le lien avec le vécu de l'enfant est un élément fondamental permettant également de donner du sens.

Dans le cadre des approches traditionnelles ou rénovées, il peut y avoir un travail sur le sens, mais on reste généralement dans la fiction (situations problèmes, exercices) et le travail n'est pas forcément socialisé. Le contexte signifiant est artificiel et la tâche est réalisée bien souvent « à vide » pour elle-même correspondant à ce que Freinet (1959) qualifiait de « travail de soldat ». Dans une perspective de rupture, ces enseignants « Freinet » finalisent les activités en les inscrivant dans un travail productif réel et renvoient les phases de systématisation plutôt à du travail sur fichier dans le cadre du travail individualisé.

Toutes les activités d'apprentissage sont donc finalisées par leur usage ultérieur. Les différents outils ne prennent donc leur sens complet que dans le cadre d'une gestion coopérative de la classe et ne peuvent être décontextualisés sans perdre une partie de leur signification.

Nous trouvons là encore une différence très importante avec les approches rénovées issues des didactiques constructivistes qui développent des outils d'apprentissage centrés sur l'élève (prenant en compte ses représentations et favorisant la construction des savoirs par conflit sociocognitif) mais dans un cadre qui n'est pas coopératif. En pédagogie Freinet, les outils font système car ils sont complémentaires et s'inscrivent dans le cadre coopératif. Décontextualisés, ils perdent leur sens alors que les situations didactiques s'inscrivent dans n'importe quel cadre et peuvent être juxtaposées par domaines disciplinaires.

Cette dimension est facteur de rupture importante avec d'autres approches constructivistes car les entrées actuelles préconisées dans la formation des enseignants participent donc bien souvent d'une démarche cherchant à *« donner à boire au cheval qui n'a pas soif »* (Freinet 1949) et il est fréquent de voir des dispositifs dont la dynamique sous-jacente est de *« changer l'eau du bassin »*[8]. Toute la réflexion sur l'en-

[8] Dans *Les dits de Matthieu*, Freinet développe une parabole sur la motivation scolaire en prenant

rôlement et la dévolution dans le paradigme des recherches sur le contrat didactique est caractéristique, pour nous, de cette tentative et constitue un élément de distinction essentielle entre la pédagogie Freinet et les approches contemporaines issues des didactiques constructivistes.

Cet accent sur le sens des activités implique que la pédagogie Freinet se caractérise par la construction d'un rapport au savoir particulier au sens de Charlot, Bautier et Rochex (1993) qui le définissent comme « une relation de sens, et donc de valeur, entre un individu (ou un groupe) et les processus ou produits du savoir » (p. 29). Il est particulier dans la mesure où il est inscrit dans une fonctionnalité et que cette pédagogie propose à la personne de se situer elle même en permanence dans une relation directe et singulière avec les savoirs dans une logique de construction ou de co-construction. Go (2009) met ainsi en évidence une spécificité de l'entrée Freinet liée à la transformation des rapports au savoir à travers dans un processus qui permet d'instituer l'élève comme auteur par une activité de création et de transformer les rapports de production des savoirs en les intégrant à un travail coopératif.

Nous retrouvons cette dimension dans les propos des enseignants mettant en évidence que la dimension collective du tâtonnement expérimental permet de questionner les savoirs, leur condition de construction et de validité pour faire évoluer ce rapport au savoir : « *quand on rencontre une difficulté au niveau de la langue écrite (...) c'est d'avoir dans notre démarche collective d'appréhension de la difficulté, un recours à ce que l'on croit, ce que l'on croit savoir, essayer de fournir des explications donc de travailler sur l'hypothèse et puis ensuite essayer de la vérifier, cette hypothèse. Et ça, je le fais en français, j'essaie aussi de le faire aussi des fois en histoire, je me sens un petit peu mieux avec ça, même voire en mathématique, moi je ne suis pas du tout un mathématicien, ni trop un scientifique. Et d'avoir une organisation, une démarche organisée comme ça, peut-être que c'est quelque chose qui leur permet aussi de, à côté de ce que l'on va vérifier, de ce que l'on va apprendre, il y a dans cette démarche, dans cette organisation là aussi matière à apprendre dans notre façon d'appréhender les difficultés ou la connaissance.* » (F2)

De plus, tous les registres de savoirs trouvent leur place dans la classe et d'autres connaissances que les contenus des programmes peuvent être valorisées voire instituées dans la perspective de la passation de brevets de compétences. Cette dimension est assumée et valorisée dans le discours comme l'indiquent ces propos de F5 : *« j'ai dans la classe des temps de communication ou d'expression qui permettent de valoriser autre chose que les savoirs scolaires, je pense au « quoi de neuf » qui sont des prises de parole d'enfants qui permettent autre chose que du savoir scolaire, je pense aux exposés qui permettent à des élèves de travailler des compétences scolaires, mais sur un fond qui leur plait, les crocodiles, les dauphins, les tornades, les tremblements de terre, je pense aux brevets que les enfants peuvent passer en classe qui est un temps où un enfant s'inscrit pour présenter une compétence particulière qu'il a en calcul mental, en karaté, en roller, en tennis… »*

Cette posture les amène à se distancier des compétences scolaires visées par les programmes pour envisager les apprentissages dans leur globalité. L'ensemble de

---

l'exemple de l'impossibilité de faire boire un cheval qui n'a pas soif même en changeant l'eau du bassin pour illustrer la situation devant laquelle se trouvent souvent confrontés les éducateurs face à des enfants n'ayant pas envie d'apprendre.

ces éléments a pour conséquence un mode de travail particulier notamment dans le registre de la préparation.

4. Un autre façon de penser les apprentissages : la place de la programmation

Les entrées scolastiques se caractérisent par un modèle programmatif construit à partir des besoins supposés, d'un enfant épistémique. Partant des apports effectifs de l'enfant, la pédagogie Freinet implique une démarche de travail très différente inscrite dans une régularisation *a posteriori* des notions abordées plutôt que dans une programmation *a priori* des connaissances à acquérir.

Le rapport à la programmation est donc pour nous une marque distinctive car dans cette conception de l'apprentissage, on ne peut prévoir en amont ce qui va être appris. Comme tout est en rapport à une pédagogie de projet de l'enfant, c'est une logique intrinsèquement non programmative qui est en opposition avec une conception de l'apprentissage par objectifs successifs programmés car l'organisation de la journée n'est pas fondée sur la programmation *a priori* et les enfants sont partie prenante de l'organisation des activités d'apprentissage comme l'illustre ce propos de F1 : *« Non c'est pour ça, moi je ne peux préparer la journée du lendemain que le soir. Parce qu'en fonction de ce qui s'est passé… Moi je fais une trame à la semaine parce qu'en gros, à la réunion de la classe on dit « Cette semaine qu'est ce qu'on a fait et puis qu'est ce qu'on veut faire cette semaine.. ; ». Donc moi je fais une petite trame à la semaine que je ne respecte jamais à la lettre mais pour m'organiser un petit peu. Mais après chaque jour je suis obligé de repréparer… »*

Ceci implique qu'il y ait bien une préparation mais pas forcément une programmation en amont des notions à étudier. Les enseignants travaillent plutôt à partir d'une trame mais ne savent toujours pas en termes de contenus scolaires ce qui va se passer réellement dans une journée. La préparation est très importante, mais ce n'est peut être pas la même nature de préparation que dans une logique de pédagogie programmative.

En effet, les activités sont bien structurées mais les échéances et les temporalités de travail sont différentes. Les enseignants prévoient en amont la nature des activités mais ne sont pas dans une prévision longue puisque les apports quotidiens sont pris en compte. Ils ne sont pas en mesure de décider trois semaines à l'avance les notions qui vont être travaillées à la différence de toutes les entrées traditionnelles ou des approches actives programmatives comme l'exprime F3 : *« Oui c'est vrai que parfois on est embêté par rapport aux programmations parce qu'on veut faire avec ce que les enfants amènent alors moi je sais que sur les trois années passées dans la classe je vais faire à peu près tout la programme mais dans quel ordre je n'en sais rien. Cela dépend de ce qui est vécu dans la classe. »*

Cela ne signifie pas que les compétences du programme ne sont pas abordées mais elles sont listées en fait *a posteriori.* Ce n'est donc pas le programme qui organise les activités contrairement aux pédagogies traditionnelles ou à d'autres pédagogies issues des méthodes actives pour lesquelles la projection des besoins de l'enfant va fonder l'organisation des activités sous une forme programmatique.

Selon ces enseignants « Freinet », on pourrait donc faire tout le programme sans programmer et ceci n'a que l'apparence d'un paradoxe. Ce rapport particulier à la préparation est pour nous constitutif d'une rupture fondamentale, mais n'est pas sans poser problème dans le contexte actuel car ne pas prévoir très longtemps à

l'avance ce qui va se faire va à l'encontre des logiques institutionnelles contemporaines dominantes et notamment de la programmation temporelle incluse dans les programmes de l'école primaire de 2008.

Cependant, cette présentation pourrait être mythifiée et il nous faut nuancer car cette pratique s'accompagne de garde fous. Le premier est la possibilité pour l'adulte d'être force de proposition et donc d'amener des contenus qu'il juge nécessaire. D'autre part, le programme n'est pas absent car la non programmation *a priori* implique une forte évaluation *a posteriori* pour savoir ce qui a été fait en relation avec le programme.

Pour ce faire, à la marge de la formation institutionnelle, ces enseignants ont donc du développer des savoir-faire très différents de ceux de leur formation initiale structurés sur la prise en compte de l'enfant comme sujet apprenant.

5. La place du sujet : une pédagogie de la décision et de la prise en compte de l'autre

Un autre élément important est l'inscription dans ce que Houssaye (2006) appelle une « pédagogie de la décision » dans laquelle le sujet est acteur car il construit lui-même ses itinéraires d'apprentissage et prend des décisions. En effet, dans la plupart des situations scolaires, les activités des enfants sont contraintes et ils ne choisissent pas leur travail. Dans les approches les plus ouvertes, la dynamique est inscrite parfois dans celle d'une « pédagogie du choix » correspondant à des situations dans lesquelles différentes activités sont proposées aux enfants et ces derniers font leur choix. Elle est peu répandue en milieu scolaire même si les élèves n'ont, en fait, comme implication que de choisir parmi des activités contrôlées par l'adulte.

Or, en pédagogie Freinet, en complément de moments plus directifs, un espace décision est ouvert à travers l'individualisation du travail, la participation à la vie coopérative. Par la diversification des formes d'organisation du travail en complément du cours magistral, une véritable contractualisation des apprentissages laissant une place à la décision de l'enfant est rendue possible comme l'exprime l'enseignant F5 : *« comme tout le monde, j'ai énormément recours au cours magistral mais en ayant conscience de ses manques, de ses carences, de son inefficacité ponctuelle, mais c'est quand même la forme de base, quand on s'adresse à la classe, c'est d'abord le maître face à sa classe, après j'essaie de me dégager de ça, quitte à avoir des formes de travail individuelles, en binômes, j'aime bien faire travailler par deux, c'est stimulant, il y a une émulation très…, travail de groupe. aussi donc la forme la plus symbolique, c'est le plan de travail dans la classe, c'est-à-dire que les enfants ont un certain nombre de tâches à effectuer, dans un temps donné, un nombre de tâche au minimum à effectuer dans un temps donné… libre à eux de choisir par quoi ils commencent et ça me permet de me libérer pour des enfants qui ont plus de besoins, c'est-à-dire que au lieu d'être constamment accaparé par ceux qui ont fini les premiers, c'est-à-dire les meilleurs, ça me permet de laisser les meilleurs en autonomie avec une liberté d'accès au travail, aux supports, aux salles, puisqu'il y a plusieurs salles et donc d'être à la disposition des enfants qui ont réellement besoin de moi. »*

L'organisation décrite relève à la fois d'une pédagogie du choix (s'organiser dans un plan de travail fixé par l'adulte) et de la décision (espace libéré pour des projets individuels). Cette grande variation des formes de travail donne aux pratiques une dimension très particulière en allant bien au-delà de l'image d'Epinal parfois véhicu-

lée par cette pédagogie que constituerait l'usage exclusif d'un travail individualisé sur fichier dans le cadre d'un plan de travail.

Le Travail Individualisé (TI) est bien un marqueur important des pratiques mais il ne représente qu'une technique parmi d'autres permettant l'organisation et la planification du travail. Toutefois, il peut dépasser ce simple cadre organisationnel pour constituer un support de la démarche de pédagogie de la décision comme l'exprime Robo (1996) : *« C'est un outil de programmation en fonction du projet individuel de l'enfant, du projet de la classe, du projet personnel de l'enseignant. C'est aussi un outil d'évaluation permettant à l'enfant de mesurer l'écart entre le principe de désir et celui de réalité. (...) En conclusion, on peut dire que le plan de travail donne des possibilités d'initiatives librement décidées et des contraintes acceptées, éducatives et formatives. Il n'y a pas de modèle d'utilisation ou de conception d'un plan de travail : chacun le conçoit et l'utilise en fonction de sa personnalité, au service de l'enfant. »*

Cette dimension de prise en compte des choix de l'enfant et de sa mise en position de décider de sa tâche nous paraît une différence essentielle avec les pédagogies rénovées actuelles. En effet, très souvent dans le cadre des pratiques traditionnelles ou innovantes issues des méthodes d'éducation active, la démarche prend en compte les besoins de l'enfant mais, c'est le besoin supposé de l'enfant qui est le point de départ de l'activité. La pédagogie Freinet est une des rares entrées où le curseur est parfois déplacé afin de travailler à partir du besoin exprimé de l'enfant et en lui laissant la latitude de décider de sa tâche.

6. La posture de l'adulte

L'adulte laisse donc une part importante au cheminement de l'enfant et à ses propositions. Un contresens est toujours possible à ce niveau car cette prise de distance de l'adulte ne n'inscrit ni dans le laisser-faire ni dans une non directivité comprise comme retrait de l'adulte. Laisser l'élève chercher son chemin ne signifie pas pour autant pour ces enseignants être sur un pôle non-interventionniste. L'objectif est de valoriser au maximum une relation privilégiée entre l'élève et ses savoirs mais l'adulte reste organisateur des situations d'apprentissage et médiateur au niveau des savoirs pour proposer des outils ou donner des réponses à des questions que les enfants se sont effectivement posées.

Leur tâche d'enseignant est avant tout pour eux de mettre en oeuvre un dispositif pédagogique permettant de diversifier les voies de cheminement et de rendre les enfants autonomes par rapport à leurs apprentissages futurs, un des objectifs étant de leur apprendre à se passer de l'enseignant pour construire un rapport direct aux outils d'accès au savoir comme l'indiquent les propos de F2 : « *Quand on fait un exposé, on peut aller chercher dans un dictionnaire on peut aller chercher ailleurs je vois les enfants qui vont directement chercher tous les bouquins qui correspondent n'importe quelle sorte, je dis j'ai gagné mon truc, ils sont autonomes par rapport aux apprentissages futurs. Il peuvent, ils savent qu'ils peuvent utiliser n'importe quel outil, il ne sont pas limités, alors que j'ai l'impression dans une classe plus traditionnelle c'est le maître qui connaît donc on fait en fonction de ce que dit le maître et il n'y a pas de contre balancement ailleurs… après quand il se trouve au lycée, au collège ou université ils ne peuvent pas aller chercher des documents tout simplement…* »

Cela nous amène à nous questionner sur l'imaginaire de valorisation de l'autodidaxie sous-jacent à cette pédagogie et cela suppose pour l'adulte une place de médiateur particulière : entre transmission et non-interventionnisme, il lui est nécessaire de trouver un équilibre. En effet, en pédagogie Freinet, si la part du maître ne se veut jamais arbitraire, elle ne se veut pas non plus inexistante. Elle se veut au service de l'épanouissement de l'enfant et consiste en un dosage subtil de laisser agir et d'intervention.

Pour qualifier cet environnement de travail, nous pensons que le terme le plus approprié est celui de « co-gestion ». Dans le cadre coopératif, les enfants sont parties prenantes des décisions concernant leurs apprentissages, de la régulation du fonctionnement de la collectivité mais également ont un rôle dans la formation des autres enfants comme interlocuteurs dans le conflit sociocognitif. Cela permet de diversifier les itinéraires d'apprentissages et les démarches pour que chacun trouve l'entrée qui lui convienne : *« le fait de valoriser la pensée de chacun va permettre à un moment donné au gamin de comprendre que l'on peut apprendre par les autres. Et donc le compagnonnage dont nous on parle en tant qu'adulte, je crois que les gamins le vivent aussi. C'est peut-être lié à cette dimension-là. Cela joue sur les démarches mentales parce que du coup j'apprends de plein de manières. »* (F2)

Entraide, tutorat et conflit sociocognitif sont ainsi particulièrement présents dans nos observations de classes. L'organisation de l'espace est pensée pour permettre les échanges et les droits et devoirs de chacun sont institués y compris dans le registre des apprentissages scolaires. Nous pensons que la gestion de ces moments de conflit sociocognitif bien souvent dans le cadre d'une situation d'improvisation réglée. « Improvisation » parce que l'enseignant répond à des questions ou improvise des situations qu'il n'avait pas prévues, « réglée » parce qu'elle se construit à partir de schèmes d'actions existants dans l'habitus enseignant comme le décrit Perrenoud (1994) : *« Le maître sort alors de ses routines, puisqu'il est devant un problème nouveau. Mais la solution qu'il « improvise » n'est pas créée* ex nihilo. *Elle dérive des schèmes disponibles (...) »* (p. 26).

Cette capacité à mettre en oeuvre des médiations dans un contexte de tâtonnement expérimental constitue potentiellement un savoir faire de l'adulte très différent des médiations des pédagogies expositives mais également des approches dans lesquelles le conflit sociocognitif réel est restreint à l'attendu de l'enseignant comme nous avons pu le constater à de nombreuses reprises dans le cadre de classes « ordinaires ».

Les différents points que nous venons d'évoquer confirment pour nous l'existence d'une différence importante entre l'approche « Freinet » et les approches inspirées des didactiques constructivistes et socioconstructivistes.

C. Des écarts importants entre approches « Freinet » et approches préconisées dans la formation actuelle

1. Eléments de distinction

Si l'on reprend les éléments que nous avons pu développer dans la précédente partie, nous pouvons synthétiser les grandes différences que nous avons pu identifier à travers le tableau récapitulatif suivant.

	Pédagogie Freinet	*Pédagogies rénovées inspirées des didactiques « constructivistes » et « socioconstructivistes »*
Public	L'enfant	L'élève
Place de l'enfant	Acteur de ses apprentissages	Acteur de ses apprentissages
Le sens	Sens : si l'activité est reliée à la vie, à l'histoire de l'enfant qui sert de contexte signifiant réel.	Sens : si l'activité est présentée dans un contexte signifiant
Rapport au savoir	Naturel	Artificiel
Type d'apprentissage	Méthodes actives	Méthodes actives
Rapport à la programmation scolaire	Vérification des contenus a posteriori	Programmation des contenus a priori
Rapport aux besoins de l'enfant	Besoins exprimés et supposés	Besoins supposés
Fonctionnalité des savoirs	Supports finalisés en eux-mêmes	Support prétexte
Rapport à la règle et aux apprentissages	Cogestion	Cadre réglé par l'adulte
Principale dynamique d'enseignement-apprentissage	Tâtonnement expérimental dans le contexte de situations fonctionnelles Pédagogie de projets d'enfants	Situation de résolution de problème Pédagogie de projets d'activités initiés par l'adulte

Cette représentation rend compte de pôles d'opposition, mais la réalité pédagogique du quotidien est sans doute beaucoup plus nuancée du fait la variabilité didactique dans la pédagogie Freinet et de la variabilité intra-individuelle des pratiques enseignantes (Bru 2002).

A la lecture de ce tableau, il apparaît cependant clairement que les pratiques des enseignants du mouvement Freinet conservent bien une particularité importante sur le plan des entrées dans l'apprentissage et que même si des conjonctions de forme avec les didactiques constructivistes sont possibles, celles ci s'inscrivent cependant dans une conception différente des situations scolaires.

L'entrée Freinet diffère considérablement de ces nouvelles préconisations caractérisées (comme pour l'éducation traditionnelle) par l'artificialité des contenus. Les organisateurs de la pratique au sens de Bru (1993) sont construits sur des éléments divergents notamment au niveau de la perception du public, du rapport au savoir, du sens des activités et du rapport à la programmation.

Nous pensons que cette différence s'explique par le statut de « nouvelle scolastique » que l'on pourrait attribuer aux approches pédagogiques rénovées issues des didactiques socioconstructivistes. Bien que cette nouvelle orientation soit fortement inspirée des approches de l'éducation nouvelle et des pédagogies actives *versus* pédagogie scientifique, elles se caractérisent par la primauté du contenu disciplinaire et une entrée par situations artificielles de résolution de problème. Tout le dispositif de l'ingénierie didactique issue des recherches récentes a donc un caractère artificiel et spécifiquement scolaire qui contraste fortement avec une approche comme celle de Freinet.

Ne nous y trompons pas, cette recherche de formes d'apprentissages plus actives est une évolution importante pour les pratiques scolaires actuelles, mais n'enlève rien à la particularité de l'entrée Freinet car, si celle-ci s'appuie, elle aussi, sur une théorie socioconstructiviste, elle s'inscrit dans une philosophie de l'éducation différente se répercutant sur les processus d'apprentissage.

En effet, on peut être dans une perspective socioconstructiviste sans pour autant adhérer à l'approche de l'ingénierie didactique comme le précise Vellas (2008) en rappelant que les théories scientifiques constructivistes n'ont pas le statut de théories de l'enseignement, mais constituent exclusivement des théories du développement et de l'apprentissage alors que les « théories pratiques » des pédagogues constituent des théories de l'enseignement se référant à des théories scientifiques.

Les enseignants que nous avons rencontrés sont donc clairement situés dans les conceptions socioconstructivistes mais en opposition aux approches didactiques artificielles des situations de résolution de problème, ces dernières constituant, pour eux, une nouvelle forme de la scolastique (au sens de Freinet) qui ne serait plus transmissive mais constructiviste ou socioconstructiviste.

2. Positionnement des enseignants « Freinet »

La pédagogie Freinet ne se caractérise pas tant par des outils particuliers que par une philosophie éducative de rupture privilégiant l'enfant à l'élève et une organisation systémique des différentes techniques. Même si toute la formation des enseignants préconisait le « quoi de neuf », le « texte libre », la correspondance et une vie coopérative, la démarche développée ne pourrait prétendre à être dans une approche Freinet si la conception pédagogique d'une « méthode naturelle » sous-jacente n'est pas présente. On ne peut donc envisager sa spécificité uniquement par ses outils mais plutôt par les particularités du modèle pédagogique qui demeurent importantes.

Le constat initial de Freinet relatif au fait que les techniques de l'école fonctionnent en vase clos sans lien direct avec la vie quotidienne réelle reste donc actuel *: « On a cru qu'on pouvait impunément et avec profit arracher l'enfant à sa famille, à son milieu, à la tradition qui l'a couvé, à l'air natal qui l'a baigné, à la pensée et à l'amour qui l'ont nourri, aux travaux et aux jeux qui ont été ses précieuses expériences pour le transporter d'autorité dans le milieu si différent qu'est l'école, rationnel, formel et froid comme la science dont elle voudrait être le temple. »*

Cette remarque portant historiquement sur les démarches transmissives garde une certaine validité dans le contexte actuel car l'objet de cette approche alternative est bien de construire une pédagogie centrée sur l'enfant et non seulement sur l'élève. Ses continuateurs s'inscrivent dans la même perspective.

De plus, ces distinctions de principe que nous avons pu élaborer en comparaison des tendances dominantes du discours de la formation sont peut être encore plus importantes dans les faits si l'on prend en compte la réalité des pratiques d'enseignement telles que les décrit Vellas (2008) sous l'appellation de « pédagogies actives molles » : *« Les transferts de savoirs décontextualisés de pédagogies se référant au constructivisme aboutissent souvent à la mise en place, dans les classes, de « pédagogies actives molles ». Soit à l'utilisation de méthodes, outils, pratiques ayant perdu, d'une part leurs cadres théoriques et idéologiques de référence et d'autre part, ne bénéficiant plus de la recherche continue dont ils étaient les objets, et dont ils ne peuvent se passer pour conserver leur pouvoir dans de nouveaux milieux. (...) Et la situation devenant vite pour le moins embrouillée quand sont confondues, plus ou moins consciemment, ces pratiques avec les théories socioconstructivistes scientifiques ou les « théories pratiques » des pédagogues avec lesquelles elles ont bien sûr un air de famille. »*

Nous pensons qu'effectivement il peut y avoir un « air de famille » entre les préconisations actuelles la formation[9] et une approche comme celle de la pédagogie Freinet mais celle-ci n'est qu'un trompe-l'oeil et la spécificité pédagogique du mouvement de l'école moderne nous parait encore effective.

CONCLUSION

Partant de l'hypothèse qu'il subsisterait une différence entre l'entrée Freinet et les préconisations actuelles dominantes, nous avons pu mettre en évidence que la spécificité de cette entrée reste effective et est liée à des dimensions relatives au modèle pédagogique dans sa globalité plus qu'aux aspects techniques généralement mis en avant dans la présentation de ces dispositifs. Nous pouvons retrouver dans les pratiques déclarées des enseignants « Freinet » un des modèles de l'innovation identifié par Viaud (2007) dans une étude sur les collèges et lycées expérimentaux. Elle distingue les « écoles adaptées » proposant des modalités d'apprentissage *« adaptées aux exigences induites par le système scolaire français mais aussi adaptées aux besoins de chaque élève, à ses particularités, à ses rythmes »* (p. 228) et des « écoles intégrales » qui visent *« la formation de l'adolescent dans sa globalité, et de par l'intégralité de leur projet qui s'inscrit dans une optique de transformation sociale »* (p. 229).

Les enseignants interrogés se situent dans une perspective d'« école intégrale » car ils sont d'abord des militants cherchant à mettre en œuvre projet éducatif dans sa globalité et la référence historique de l'engagement militant de Freinet reste présente chez ses héritiers pour lesquels la vision du métier dépasse le simple cadre professionnel.

A l'issue de cette réflexion, nous pensons qu'il peut y avoir deux niveaux distincts dans l'approche de la dimension alternative d'une pédagogie. L'alternativité peut résider soit dans les formes de l'activité (comme dans le cadre d'une pédagogie de maîtrise à effet vicariant ou une approche par projets d'activités) soit dans les objectifs et dynamiques d'éducation et d'enseignement-apprentissage. Le premier niveau caractérise bien souvent les pratiques d'innovation dans le cadre des « écoles adaptées ». Nous postulons que dans le cas de la Pédagogie Freinet, c'est au second niveau d'alternative que nous sous situons : un projet éducatif différent construit autour d'une conception spécifique des apprentissages. Nous retrouvons ici l'analyse de Jacquet Francillon (2005) qui nous invite à « *ne pas confondre pédagogie nouvelle et innovation pédagogique* » (p. 12). Même si le discours sur l'innovation pédagogique par la prise en compte des apports des didactiques constructivistes et socioconstructivistes est important dans la formation des enseignants du primaire, la pédagogie Freinet reste donc une approche alternative spécifique.

Laurent LESCOUARCH
Laboratoire CIVIIC
Université de Rouen
laurent.lescouarch@univ-rouen.fr

[9] Nous nous situons par rapport aux contenus de formation des enseignants de l'enseignement primaire en 2008-2009. La réforme en cours passant par une masterisation de leur formation et le retour dans les textes institutionnels de fortes préconisations pour des approches transmissives et expositives risque de rendre la différence beaucoup plus nette.

Abstract : The teaching method "Freinet" is historically an alternative because it is characterized by a particular conception of the learnings and a particular attention to the centres of interests of the child. Nevertheless, the evolution of the practices prescribed for the teachers since the law of 1989 in France and the important place taken by the constructivist didactics in the training of the teachers tend to limit its peculiaritiesers. However, we make the hypothesis that an important specificity remains actual and our search thus aims at identifying the elements of specificity of this pedagogy in the current context.

Keyword : Pedagogy Freinet - Specificity - Alternative pedagogies - Innovation - Natural method - New education - Modern school.

Bibliographie

Bertrand Y. (1993) *Théories contemporaines de l'éducation*. Lyon : Chronique sociale.

Bru M. & Not L. (éds.) (1987) *Où va la pédagogie du projet ?* Toulouse : EUS.

Bru M. (1993) « L'enseignant, organisateur des conditions d'apprentissage ». – in : J. Houssaye (éd.), *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui* (103-117). Paris : ESF.

Bru M. (2002) « Savoirs de la recherche et savoirs des praticiens de l'enseignement : jeu de dupes ou rencontre ouverte et constructive ? » – in : J. Donnay et M. Bru (éds.) *Recherches, pratiques et savoirs en éducation*. Bruxelles : De Boeck.

Carra C. & Faggianelli D. (2005) « Quand une école bouscule les normes » – *Ville École Intégration 140*.

Charlot B., Bautier E. & Rochex J.-Y. (1993) *École et savoir dans les banlieues… et ailleurs*. Paris : Armand Colin :

Clanché P. & Testaniere J. (1989) *Actualité de la pédagogie Freinet*. Actes du symposium tenu à l'Université de Bordeaux II, mars 1987. Presses Universitaires de Bordeaux.

Clanché P., Debarbieux E. & Testanière J. (1994) *La Pédagogie Freinet : mise à jour et perspectives*. Bordeaux : Presses Universitaires de Bordeaux.

Freinet C. (1947) « *La méthode naturelle. L'apprentissage de la langue* » – in : *Œuvres pédagogiques T 2*. Paris : Le Seuil (réédition 1994).

Freinet C. (1946) « *L'éducation au travail* » – in : *Oeuvres Pédagogiques T.1*. Paris : Le Seuil (réédition 1994).

Freinet C. (1959) *Les dits de Matthieu : une pédagogie moderne de bon sens. Genève : Delachaux et Nestlié.*

Freinet C. (1969) *Pour l'école du peuple. Guide pratique pour l'organisation matérielle, technique et pédagogique de l'école populaire*. Paris : Maspero.

Giroit A. & Poslaniec C. (1985) *Une journée à l'école en pédagogie Freinet*. Paris : Retz.

Go N. (2009) « Une approche complexe des apprentissages » – *Penser l'Éducation 25*.

Houssaye J. (1993) « Le triangle pédagogique ou comment comprendre la situation pédagogique » – in : J. Houssaye (éd.) *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui* (13-24). Paris : ESF.

Houssaye J. (1997) « Spécificité et dénégation de la pédagogie » – *Revue Française de Pédagogie* 120 (83-98).

Houssaye J. (2006) « C'est pas du jeu ! » – *Cahiers Pédagogiques* 48 (17-19).

Jacquet-Francillon P. (2005) *Actes Journée d'étude INRP-IUFM des pays de Loire – ICEM :* L*es mouvements pédagogiques entre pratique, formation et recherche*. IUFM Nantes 1er juin 2005. (11-14).

Joannert P. (2001) « Un recadrage des didactiques contemporaines des disciplines » – in : P. Joannert et S. Laurin (dirs.) *Les didactiques des disciplines : un débat contemporain* (29-56). Québec : Presses de l'Université du Quebec.

Legrand L. (1970) « L'éducation Nouvelle et ses ambiguïtés » – *Revue Française de Pédagogie* 11 (5-11).

Legrand L (1993). « Célestin Freinet » – Perspectives *: revue trimestrielle d'éducation comparée* XXIII, 1-2 (407-423).

Lescouarch L (2006) *Spécificité des aides spécialisées à dominante pédagogique en RASED*. Thèse de doctorat de Sciences de l'Education. Université de Rouen.

Meirieu P. (1985) *L'école mode d'emploi*. Paris : ESF.

Meirieu P. (1994) « Méthodes pédagogiques » – in : *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation* (660-666). Paris : Nathan.

Perrenoud P. (1994) « La pratique pédagogie entre l'improvisation réglée et le bricolage » – in : *La formation des enseignants entre théorie et pratique* (21-41). Paris : L'harmattan.

Perrenoud P. (1998) *Réussir ou comprendre ? Les dilemmes classiques d'une démarche de projet*. Université de Genève.
www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1998/1998_39.html
[Consulté le 24 octobre 2009].

Peyronie H. (1994) « Célestin Freinet » – in : J. Houssaye (dir.) *Quinze pédagogues, leur influence aujourd'hui*. Paris : A. Colin.

Peyronie H. (1998) *Freinet 70 après : une pédagogie du travail et de la dédicace ?* Caen : Presses Universitaires de Caen.

Peyronie H. (1999) « L'ICEM, la recherche coopérative et la recherche universitaire » – *Le Nouvel Éducateur* 110.

Peyronie H. (1999) « Les principes fondamentaux de la pédagogie Freinet » *-Le Nouvel Éducateur* 120.

Reuter Y. (2007) « Comprendre les principes de fonctionnement de l'école Freinet » – in : Y. Reuter (dir.) *Une école Freinet. Fonctionnements et effets d'une pédagogie alternative en milieu populaire* (15-30). Paris : L'Harmattan.

Reuter Y. (dir.) (2007) *Une école Freinet. Fonctionnements et effets d'une pédagogie alternative en milieu populaire*. Paris : L'Harmattan.

Robo P. (1996) « Le plan de travail individuel » – in : M. Bertet « Les plans de travail » – *Le Nouvel Éducateur* 78.

Schlemminger G. (2003) « La pédagogie Freinet et le travail en projet » – *Les langues modernes* 3 (47-57).

Vellas E. (2008) « La mise en oeuvre des pédagogies actives et constructivistes » – *Enjeux Pédagogiques* 10.

Viaud M.-L. (2005) « Quoi de neuf du côté des établissements expérimentaux ? » – *Ville École Intégration* 140.

Viaud M.-L. (2007) « Les innovateurs des collèges et lycées "différents" : entre le mythe d'une école rêvée idéale et les contraintes du réel » – *Penser l'Éducation*. Hors Série.

Textes officiels

MEN (1989) « Loi d'orientation sur l'éducation n° 89-486 du 10 juillet 2009 » – *JO* du 14 juillet 1989.

MEN (2002) « Principes et modalités d'organisation de la deuxième année de formation des enseignants et des conseillers principaux d'éducation stagiaires (plan de rénovation de la formation des enseignants du 27 février 2001) » – *Encart BO* 15 du 11 avril 2002.

MEN (2005) « Loi n° 2005-380 du 23 avril 2005 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école » – *JO* du 24 avril 2005 (NOR : MENX0400282L)

MEN (2007) *« Cahier des charges de la formation des maîtres en Institut Universitaire de la formation des maîtres »* – Arrêté du 19 décembre 2006 *JO* du 28 décembre 2006. *BO* 1 du 4 janvier 2007

MEN (2008) « Horaires et programmes de l'école primaire » – *BO* Hors Série 3 du 19 juin 2008.